PROGRAMMES DANS LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DE LANGUE FRANÇAISE POUR LES ÉLÈVES DE COMPÉTENCE INÉGALE EN FRANÇAIS

Trousse pour le choix, la mise en place et l'évaluation des programmes

Chercheurs principaux
MICHAEL CAMALE
RAYMOND BOUGEON
MONICA HELLER
MONIQUE BÉLANGER

Assistants de recherche
VLASTA CECH
FRANÇOIS ST-PIERRE

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Cette étude reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.

Sean Conway, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ontario
Ministère de l'Éducation

87-01941/

PROGRAMMES DANS LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DE LANGUE FRANÇAISE POUR LES ÉLÈVES DE COMPÉTENCE INÉGALE EN FRANÇAIS

Trousse pour le choix, la mise en place et l'évaluation des programmes

Chercheurs principaux
MICHAEL CANALE
RAYMOND MOUGEON
MONICA HELLER
MONIQUE BÉLANGER

Assistants de recherche
VLASTA CECH
FRANÇOIS ST-PIERRE

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Cette étude reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.

Sean Conway, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1987

On peut en commander d'autres exemplaires aux adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $
doivent être accompagnées d'un
chèque ou mandat de poste fait à
l'ordre de l'Institut d'études
pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif
régional est 807) Demandez le
Zénith 67200 au téléphoniste.

Les commandes doivent être
accompagnées d'un chèque ou
mandat de poste rédigé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 0848
ONO3517

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

Programmes dans les écoles élémentaires de langue
française pour les élèves de compétence inégale en
français

Bibliogr.: p.
ISBN 0-7729-2065-6

1. Écoles primaires — Ontario — Programmes d'études.
2. Canadiens français — Enseignement primaire — Ontario.
3. Langage et éducation — Ontario. 4. Français (Langue) —
Étude et enseignement (Primaire) — Ontario — Anglophones.

LB1513.P76 1986 372.9713 C87-099606-1

Table des matières

1 Introduction 1
2 Fondements théoriques et arrière-plan 2
3 Le contenu de la trousse 5
4 Cerner le problème 6
4.1 Quelques questions à poser 6
4.2 Pourquoi effectuer une étude sociolinguistique? 6
4.3 Qui pourrait effectuer une telle enquête? 7
4.4 Quel genre de données peut-on recueillir? 7
4.5 Comment analyser les données recueillies? 8
4.6 Que veulent/pensent les parents? 12
4.6.1 Le questionnaire 12
4.6.2 L'entrevue individuelle 13
4.6.3 La réunion avec les parents 13
4.6.4 Autres méthodes 14
5 Choisir et mettre en place le(s) programme(s) approprié(s) 14
5.1 Le cas du conseil scolaire A 14
5.2 Le cas du conseil scolaire B 15
5.3 Le cas du conseil scolaire C 16
5.4 À quel niveau commencer le programme? 17
5.5 La réintégration, oui ou non? 18
5.6 Dans quelle(s) école(s) placer le programme? 18
6 Le fonctionnement du programme 19
6.1 Le placement 20
6.1.1 Faire passer l'entrevue 20
6.1.2 L'entrevue 21
6.1.3 La grille d'évaluation 24
6.2 L'observation en salle de classe 27
6.2.1 Observer pour évaluer les élèves 28
6.2.2 Caractéristiques des différents programmes 29
7 Grille d'évaluation 41
8 Bibliographie 43

1 Introduction

La fonction première des écoles ontariennes de langue française est sans nulle doute d'offrir une instruction en français aux jeunes francophones, c'est-à-dire aux enfants élevés dans un foyer francophone. Toutefois, étant donné la baisse des effectifs, la plus ou moins grande faiblesse démographique des francophones et leur dispersion géographique, on comprend pourquoi de nombreuses écoles de langue française acceptent, pour assurer leur survie, des élèves qui parlent peu ou pas français en dehors de l'école. La clientèle des écoles de langue française comprend donc à la fois des élèves d'origine française qui parlent toujours ou souvent français, tout au moins au foyer (élèves franco-dominants) et des élèves qui, pour plusieurs raisons liées à leurs origines (ex.: mariages linguistiquement mixtes, immigration, etc.), parlent peu ou pas français en dehors du milieu scolaire (élèves anglo-dominants).

Toutefois, l'admission dans les écoles élémentaires de langue française d'élèves qui connaissent peu ou pas le français préoccupe les parents et les éducateurs franco-ontariens. Bien que des études aient démontré que la présence d'élèves anglo-dominants constitue un problème répandu et important, aucune étude n'a fourni des informations précises sur les différents programmes, leur mise en place et leur succès.

Le Centre de recherches en éducation franco-ontarienne à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a donc mis sur pied un projet qui avait pour but d'obtenir des renseignements détaillés sur les programmes en place dans les écoles élémentaires et de fournir aux éducateurs franco-ontariens des outils leur permettant de choisir et de mettre en place les programmes qui apportent la meilleure solution au problème de la présence d'élèves anglo-dominants dans les écoles de langue française (cf. le rapport intitulé "Programmes dans les écoles élémentaires de langue française pour les élèves de compétence inégale en français"). Ce projet de recherche nous a conduits à la réalisation d'une trousse qui a pour but d'aider les éducateurs franco-ontariens à identifier, mettre en place et évaluer le(s) programme(s) qui, compte tenu des contraintes locales, pourraient apporter une solution au problème de la présence des élèves anglo-dominants dans les écoles de langue française.

2 Fondements théoriques et arrière-plan

À plusieurs reprises et dans maintes études on a décrit le transfert linguistique du français à l'anglais au Canada. De toute évidence, ce processus opère plus rapidement dans les localités et les régions où les francophones sont minoritaires : Lachapelle et Henripin (1980); Mougeon et al. (1980); Castonguay (1977); Veltman (1976); Joy (1972); Lieberson (1970). Quelques chercheurs au Canada et ailleurs ont examiné le rôle accélérateur ou retardateur que peut jouer l'école dans le processus d'assimilation : Macnamara (1966); Gouvernement du Québec (1972); Mackey (1978); Troike (1981). Les deux premières études susmentionnées démontrent que l'instruction dans la langue "minoritaire" n'a peu ou pas d'effet dans les cas où le processus d'assimilation est très avancé (ex.: en Irlande), ou lorsque la langue des domaines économiques les plus importants demeure la langue de la "majorité" (ex.: aux États-Unis). Dans un même ordre d'idée, Mougeon et Canale (1979) sont d'avis que l'instruction en français, à elle seule, ne peut assurer le maintien du français en Ontario.

Aux États-Unis et en Europe, et plus particulièrement dans les pays scandinaves, on a beaucoup étudié la question de l'éducation bilingue. Ces études font état de situations qui sont plus ou moins pertinentes à l'éducation en milieu franco-ontarien. Il s'agit en Ontario, non pas d'offrir une instruction bilingue (dans la langue minoritaire et dans la langue majoritaire), mais plutôt d'instruire dans la langue de la minorité des enfants qui, pour la plupart, parlent la langue de la majorité et luttent pour garder la langue de la minorité ou encore qui l'ont perdue ou ne l'ont pas encore acquise.

Toutefois, certains des résultats des études susmentionnées sont pertinents pour toute recherche sur le rôle de l'école dans le maintien de la langue maternelle ou dans le développement du bilinguisme. Skutnabb-Kangas (1978) et Wong Fillmore (1982, 1983) ont démontré que le succès des programmes relève de l'interaction de plusieurs facteurs, aussi bien de variables sociales plus générales et de l'organisation sociale du programme et de la salle de classe que de facteurs relatifs à la personnalité des personnes impliquées. Parmi les facteurs les plus importants cités par Wong Fillmore (1980) et Skutnabb-Kangas (1978) sont la démographie de la localité, de la communauté et de la salle de classe. Skutnabb-Kangas souligne aussi les buts pédagogiques et sociaux du programme, des élèves et de leur famille. Enfin, il faut tenir compte de la mesure dans laquelle la mise en oeuvre des programmes correspond aux caractéristiques et aux attentes des élèves (ex., des activités centrées sur l'enseignant ou sur l'élève, tant dans des classes homogènes que dans des classes mixtes).

Les études de Desjarlais et al. (1980) et Mougeon et al. (1980), portant sur la situation franco-ontarienne, ont révélé que la présence en nombre assez grand d'élèves anglo-dominants pourrait retarder l'apprentissage du français ainsi que possiblement des autres matières par les élèves franco-dominants. En effet, l'enquête de Desjarlais et al. a révélé que les enseignants étaient contraints de simplifier leur français en salle de classe pour ne pas "perdre" les élèves anglo-dominants et l'enquête de Mougeon et al. a montré que les élèves anglo-dominants avaient une moins bonne maîtrise du français que leurs camarades franco-dominants. De plus, on peut supposer que cet "effet retardant" sera d'autant plus prononcé dans les communautés francophones minoritaires où les élèves anglo-dominants constituent la majorité des élèves des écoles de langue française.

En 1983-84, nous avons effectué une enquête auprès des directeurs de l'éducation dans les 55 conseils scolaires ayant des écoles élémentaires de langue française. Les résultats de ce sondage indiquent que la présence d'élèves anglo-dominants dans les écoles élémentaires de langue française est perçue comme un problème à la fois important, grave et frustrant. En effet, parmi les 42 directeurs de l'éducation qui ont répondu à notre questionnaire, 90% jugent que le problème est très sérieux. De plus, puisque les conseils scolaires où le problème est jugé très sérieux comprennent au total 263 écoles de langue française, nous pouvons affirmer que la présence d'élèves anglo-dominants dans les écoles élémentaires de langue française est un problème généralisé à travers la province.

Le sondage susmentionné fait partie d'un projet de recherche réalisé au cours de l'année 1983-84. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons mené une enquête-sondage auprès des directeurs de l'éducation, des personnes ressources (ex.: surintendants, conseillers pédagogiques, etc.) et des directeurs d'école.

Cette enquête a révélé que, face aux problèmes posés par la présence d'élèves anglo-dominants dans leurs écoles, les conseils scolaires ont recours à l'une de trois approches. La première consiste à inscrire les élèves anglo-dominants dans une classe séparée, communément appelée "classe d'accueil", "classe de refrancisation" ou "classe de récupération linguistique". Peu importe le nom qu'on lui donne, cette classe a pour but de franciser ou refranciser les élèves anglo-dominants. Après un séjour de longueur variable (dépendant du conseil scolaire, mais en général d'une durée d'un à trois ans), les élèves anglo-dominants sont réintégrés dans les classes régulières, lorsque l'on juge que leur français

est assez bon pour leur permettre de suivre sans trop de problèmes. La deuxième approche consiste à inscrire tous les élèves (qu'ils soient anglo- ou franco-dominants) dans une même classe, tout en offrant des cours de récupération linguistique aux élèves anglo-dominants. La longueur et les modalités de ces cours varient d'un conseil scolaire à l'autre, allant de 20 minutes à une heure par jour. La troisième approche consiste à inscrire tous les élèves dans une même classe, sans tenir compte de leur dominance linguistique, c'est-à-dire, de leur langue préférée de communication à la maison, et sans donner de cours spéciaux aux élèves anglo-dominants.

Une première hypothèse voulait que des facteurs sociologiques généraux puissent influencer la mise en oeuvre de différents genres de programmes. Il s'avère que le genre et la variété des programmes qu'offre un conseil scolaire sont reliés à la force démographique des francophones. En d'autres termes, dans les conseils scolaires où les francophones sont fortement minoritaires (moins de 10 %), on n'offre en général que le programme régulier. Dans les conseils scolaires où les francophones sont minoritaires (10-30 %) ou légèrement minoritaires (30-50 %) on offre une gamme plus variée de programmes. Pour ce qui est des conseils scolaires où les francophones sont majoritaires (50-80 %) ou fortement majoritaires (80 % et plus), on offre uniquement le programme régulier. Ces résultats s'expliquent peut-être par le fait que dans un milieu fortement minoritaire, où les élèves anglo-dominants sont plus nombreux que les élèves franco-dominants, les francophones n'ont pas la force démographique requise pour imposer des options qui pourraient être impopulaires chez les parents d'élèves anglo-dominants (ex.: la classe d'accueil). En revanche, dans les milieux majoritaires ou fortement majoritaires, c'est sans doute parce qu'il y a peu d'élèves anglo-dominants dans les écoles de langue française et qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir au niveau de la programmation. Ce n'est donc que dans les localités où les francophones ne sont ni très minoritaires ni majoritaires (10-50 %) que l'on offre une gamme assez variée de programmes, et ce, sans doute parce que les francophones sont assez nombreux pour pouvoir imposer certains de ces programmes aux parents d'élèves anglo-dominants.

Nous pouvons également établir un lien entre la force démographique des francophones et le choix de critères d'admission à l'école de langue française. Dans les milieux minoritaires, on insiste davantage sur l'attitude des parents et des élèves que sur leur compétence en français, inversement, dans les milieux plus majoritaires on se permet de considérer d'abord la compétence en français des

élèves et des parents. Selon Mougeon et al. (1980), il semblerait donc que dans les milieux minoritaires, l'assimilation linguistique étant particulièrement avancée et les francophones étant démographiquement et donc politiquement moins forts, les éducateurs doivent assouplir quelque peu leurs critères d'admission. Par contre, dans les milieux majoritaires, l'assimilation linguistique étant nettement moins avancée ou marginale, les écoles de langue française sont moins menacées et il est possible d'avoir recours à des critères plus exigeants.

3 Le contenu de la trousse

La trousse est organisée en trois parties qui correspondent à trois étapes dans le choix et la mise en oeuvre des programmes pour faire face au problème des élèves anglo-dominants : (1) cerner le problème; (2) choisir et mettre en place le(s) programme(s) approprié(s; (3) évaluer le fonctionnement du programme.

(1) Cerner le problème : Dans cette partie, nous discuterons de l'utilité d'une étude sociolinguistique de la population desservie par le conseil scolaire et de diverses façons de sonder l'opinion des parents et de déterminer les attentes et les besoins des parents et des élèves.

(2) Choisir et mettre en place le(s) programme(s) approprié(s) : Puisque les besoins en matière de programmation varient d'un conseil scolaire à l'autre, nous verrons dans cette partie comment les conseils scolaires à l'étude ont choisi et mis en place le(s) programme(s) qui répond(ent) le mieux aux besoins de leur clientèle. Nous discuterons de la question du niveau auquel peut débuter le programme et à quel moment on devrait effectuer la réintégration des élèves dans les classes régulières.

(3) Le fonctionnement du programme : Dans cette partie, nous discuterons du placement, de l'évaluation et de la réintégration des élèves et par la même de l'évaluation de l'efficacité des programmes, ainsi que de plusieurs aspects du fonctionnement quotidien des programmes.

4 Cerner le problème

Tout d'abord, il s'agit de décider s'il y a un problème puis de déterminer comment le problème se manifeste dans votre conseil scolaire. Pour ce faire, il importe de bien connaître la clientèle desservie par votre conseil.

Afin de déterminer les caractéristiques sociolinguistiques et les besoins de la clientèle de votre conseil scolaire nous vous suggérons d'effectuer une enquête par le biais d'un questionnaire ou d'entrevues individuelles ou encore de réunions générales avec les parents. Quoique le questionnaire se prête bien aux deux objectifs présentés ci-dessus, l'entrevue individuelle et la réunion avec les parents sont plus utiles lorsque l'on veut sonder l'opinion des parents ou déterminer quels sont leurs besoins et leurs attentes. Nous discuterons d'abord du questionnaire pour passer ensuite à l'entrevue puis à la réunion avec les parents.

4.1 Quelques questions à poser

Lorsque l'on songe à enquêter auprès de la clientèle du conseil scolaire, plusieurs questions viennent à l'esprit : à quoi va servir une telle enquête?; qui pourrait la faire?; combien de temps une telle enquête pourrait-elle prendre?; quel genre de questionnaire devrait-on confectionner?; de quels genres de données a-t-on besoin?; comment va-t-on les analyser et les utiliser? Dans les paragraphes qui suivent, nous allons offrir des éléments de réponse à ces questions, basés sur nos propres recherches ainsi que sur les données fournies par les éducateurs dans les trois conseils scolaires faisant partie de notre recherche.

4.2 Pourquoi effectuer une étude sociolinguistique?

Les données sociolinguistiques recueillies par le truchement d'un questionnaire peuvent aider les éducateurs à en arriver à des décisions en matière de programmation, en leur donnant des informations concrètes sur la clientèle desservie par leur conseil scolaire. Elles fournissent des renseignements qui permettent, entre autres, de décider de la nécessité de mettre en place des programmes spéciaux tels les classes d'acceuil, de renforcer ou modifier certains aspects des programmes spéciaux déjà en place et d'examiner de plus près les facteurs qui peuvent influencer la mise en oeuvre et le succès des programmes.

Prenons un exemple concret. Un conseil scolaire, conscient du fait que les élèves anglo-

dominants posent des problèmes, opte pour la solution de la classe d'acceuil. Une enquête sociolinguistique pourrait servir à déterminer le nombre d'élèves anglo-dominants et où ils se trouvent. Donc on serait en mesure de prendre des décisions informées relativement au nombre et à l'emplacement des classes d'accueil.

4.3 Qui pourrait effectuer une telle enquête?

Certains éducateurs nous ont dit qu'ils ne pourraient peut-être pas disposer de l'expertise nécessaire pour faire une telle enquête. À ce sujet nous rappelons que certains conseils scolaires ont leur propre département de recherche, que l'on peut consulter un des agents du ministère de l'Éducation à Toronto ou dans les bureaux régionaux, ou encore un membre du personnel de recherche de l'IEPO à Toronto ou dans les centres régionaux.

Ceci dit, pour ceux qui voudrait effectuer eux-mêmes une enquête sociolinguistique, nous avons élaboré un questionnaire (voir page 9). Pour faire passer le questionnaire, nous vous suggérons que chaque directeur d'école, par l'entremise des enseignants, pourrait distribuer les questionnaires aux élèves afin que ceux-ci les remettent à leurs parents et les retournent une fois complétés. Il pourrait ensuite faire la compilation (un simple décompte) des réponses pour son école et les remettre ensuite au conseil scolaire qui réunirait les données. Il ne s'agit bien sûr que d'une suggestion. Il vous revient de choisir la façon de procéder qui respecte le mieux les contraintes présentes dans votre conseil scolaire.

4.4 Quel genre de données peut-on recueillir?

Étroitement relié à cette question est celle de savoir ce que l'on veut faire avec les données qu'on a recueillies. Le questionnaire que nous avons confectionné permet de recueillir deux types de données linguistiques et des données sociologiques.

Les données linguistiques ont trait à(aux) langue(s) parlée(s) par l'élève et les parents. Il est important pour la planification des programmes d'avoir des données sur la(les) langue(s) d'usage des élèves. Elles vous permettront de déterminer avec exactitude le nombre d'élèves franco-dominants et anglo-dominants dans votre conseil scolaire.

Les données sociologiques portent sur la catégorie professionnelle et la scolarité des parents. Des

études ont démontré que les attentes face au maintien du français et au rôle de l'école de langue française peuvent varier selon la catégorie professionnelle et la scolarité des parents : cf. entre autres Mougeon et Beniak (1986). Elles portent aussi sur le lieu de naissance des parents et des enfants et la date d'arrivée de la famille dans la localité. Vous pourrez déterminer ainsi d'où viennent les parents de vos élèves (du Québec, de localités ontariennes, des Maritimes, etc.) et si la provenance des parents est stable ou en évolution. Le lieu d'origine des parents pourrait s'avérer un élément important dans la planification. Pour ne citer qu'un exemple, les parents et les enfants récemment arrivés du Québec ont des attentes et des besoins souvent différents des parents et enfants de souche ontarienne. Vous pourrez aussi vérifier si les élèves anglo-dominants proviennent de milieux sociaux différents ou d'un milieu en particulier.

4.5 Comment analyser les données recueillies?

Grâce aux différentes questions du questionnaire ci-joint vous pourrez calculer des statistiques qui vous permettront de dresser le profil sociolinguistique de vos élèves et de leur parents. En ce qui concerne la question relative à la langue d'usage de l'élève, vous remarquerez qu'elle est subdivisée en trois sous-questions afin d'avoir une mesure de la langue d'usage plus précise et fiable. Il vous appartiendra de déterminer vous-même, selon vos besoins et ressources, le seuil de "l'anglo-dominance". Cela pourrait être par exemple une réponse "jamais ou rarement en français" aux trois sous-questions ou encore une réponse "jamais ou rarement en français" aux questions 3(a) et 3(b). Vous remarquerez que les questions sur l'usage linguistique vous permettent de distinguer deux types d'élèves qui utilisent rarement le français, à savoir ceux qui utilisent souvent l'anglais et ceux qui utilisent souvent une autre langue. Cette distinction pourrait, entre autres, s'avérer utile pour la pédagogie du français.

Questionnaire aux parents

1. **Votre foyer comprend (veuillez cocher les réponses pertinentes)**

   _____ père
   _____ mère
   _____ enfants (nombre) _____

2. **Quelle est la première langue apprise par le père et la mère?**

   Père _____

   Mère _____

3. (a) **Quelle est la langue parlée par l'élève (nom de l'élève)** _____ **avec son père?**

Toujours anglais	souvent anglais	50/50	rarement anglais	jamais anglais
_____	_____	_____	_____	_____
Toujours français	**souvent français**	**50/50**	**rarement français**	**jamais français**
_____	_____	_____	_____	_____

Autre langue _____(préciser)

Toujours _____ **souvent** _____ **50/50** _____

rarement _____ **jamais** _____

3. (b) **Quelle est la langue parlée par l'élève (nom de l'élève)** _____ **avec sa mère?**

Toujours anglais	souvent anglais	50/50	rarement anglais	jamais anglais
_____	_____	_____	_____	_____
Toujours français	**souvent français**	**50/50**	**rarement français**	**jamais français**
_____	_____	_____	_____	_____

Autre langue _____(préciser)

Toujours _____ **souvent** _____ **50/50** _____

jamais _____ **rarement** _____

3. (c) **Quelle est la langue parlée par l'élève (nom de l'élève) _____ avec son/sa/ses frère(s) et/ soeur(s)?**

Toujours anglais	souvent anglais	50/50	rarement anglais	jamais anglais
_____	_____	_____	_____	_____
Toujours français	**souvent français**	**50/50**	**rarement français**	**jamais français**
_____	_____	_____	_____	_____

Autre langue _____(préciser)

Toujours _____ **souvent** _____ **50/50** _____

jamais _____ **rarement** _____

4. **Quelle est l'occupation du père et de la mère?**

   Père _____

   Mère _____

5. **Lieu de naissance des parents et de l'enfant**

   Père _____

   Mère _____

   Nom de l'élève _____

6. **Date d'arrivée des parents et de l'enfant**

   Famille ensemble _____

   Père _____

   Mère _____

7. **Quel est le dernier niveau scolaire complété par le père et la mère? Veuillez cocher le niveau approprié.**

	Père	Mère
Primaire complété		
Primaire non complété		
Secondaire complété		
Secondaire non complété		
Cours technique complété (ex.: CEGEP, collège comm.)		
Cours technique non complété		
1er cycle universitaire complété (Bachelier)		
1er cycle universitaire non complété		
2e cycle universitaire complété (Maîtrise)		
2e cycle universitaire non complété		
3e cycle universitaire complété (Doctorat)		
3e cycle universitaire non complété		
Formation professionnelle (ex.: medecin, architecte ingénieur)		

4.6 Que veulent/pensent les parents?

Vous avez dressé un profil sociolinguistique de la population desservie par votre conseil scolaire à partir de données recueillies au moyen d'un questionnaire comme celui que nous venons de présenter. Ces données vous permettront de prendre des décisions relativement au choix de programme qui tiendront compte des caractéristiques sociologiques et linguistiques de la clientèle de votre conseil scolaire. Ceci dit, il pourrait également s'avérer intéressant voire même important de savoir ce que les parents pensent des programmes existants ou d'autres programmes que vous envisagez de mettre en place.

Pour ce faire, vous pouvez avoir recours à plusieurs méthodes de recherches : un questionnaire pour les parents; des entrevues individuelles avec un échantillon de parents; une réunion avec les parents qui pourrait être parrainée par les APE des écoles.

Dans les conseils scolaires où nous avons fait des enquêtes, on est dans l'ensemble convaincu de l'importance de connaître l'opinion des parents. Par contre, il n'y a pas accord sur le moment de la consultation. Certains préfèrent consulter les parents avant de décider quels programmes mettre en place; d'autres choisissent d'abord les programmes, en informent les parents, puis ensuite sollicitent les opinions de ceux-ci quant aux programmes choisis. Il revient à chaque conseil scolaire de choisir le moment et la formule de consultation qui répondent le mieux à ses besoins, compte tenu des contraintes locales.

4.6.1 Le questionnaire

Vous pouvez inclure des questions sur les programmes dans le questionnaire sociolinguistique ou faire confectionner un questionnaire séparé. Dans un questionnaire sur les programmes, vous pouvez inclure des questions fermées destinées à mesurer le degré de satisfaction au sujet des programmes existants mais vous pouvez également, à l'aide de questions ouvertes, obtenir des informations sur les aspects particuliers des programmes que l'on estime satisfaisants ou non et sur les raisons des différences éventuelles de degré de satisfaction. Vous pourrez procéder de la même façon en ce qui concerne les programmes que vous envisagez de mettre en place. Dans ce cas, il sera nécessaire de bien informer les parents sur la nature et les objectifs de ces programmes.

4.6.2 L'entrevue individuelle

L'entrevue individuelle peut vous fournir des données très riches ayant rapport à votre propre situation. Toutefois, nous tenons à signaler que l'entrevue individuelle est une méthode de recherche qui prend beaucoup de temps au niveau de la collecte et de l'analyse des données. L'entrevue individuelle peut se faire avec un échantillon de parents choisis au hasard parmi tous les parents dont les enfants sont inscrits aux écoles de langue française de votre conseil scolaire. Entre autres, l'entrevue peut vous fournir des renseignements détaillés sur les besoins et les attentes généraux et particuliers relatifs à l'éducation en langue française et aux programmes offerts par le conseil scolaire, et sur leur perception des objectifs des écoles du conseil scolaire. Notez que si vous optez pour un questionnaire sur les programmes vous pourrez quand même avoir recours à la méthode de l'entrevue afin d'approfondir certains aspects que le format du questionnaire ne permet pas d'examiner en détail.

L'entrevue individuelle peut se faire avec l'un des parents ou avec les deux parents ensemble. Vous pouvez enregistrer l'entrevue mais si les parents ne se sentent pas à l'aise avec cette technique, vous pouvez noter par écrit leur réponse à chaque question. Peu importe la méthode utilisée; l'important demeure de mettre les parents à l'aise.

Avant d'effectuer les entrevues, il sera nécessaire d'expliquer aux parents ce que vous voulez savoir. Soulignez que les renseignements et les opinions offerts au cours de l'entrevue demeureront confidentiels, c'est-à-dire que vous vous engagez à conserver l'anonymat de toute personne interviewée.

Nous vous conseillons d'élaborer une version écrite de votre schéma d'entrevue. Cela est particulièrement important si plus d'une personne effectue les entrevues. Il est important que tous les intervieweurs s'entendent sur les questions à poser, sur le sens de celles-ci et sur les informations désirées.

4.6.3 La réunion avec les parents

En termes de temps et d'argent, la réunion avec les parents demeure la façon la moins coûteuse de consulter et d'informer les parents. En effet, les conseils scolaires que nous avons consultés ont une préférence pour cette méthode, que ce soit une réunion générale pour tout le conseil scolaire ou une réunion par école, généralement sous les auspices de l'APE.

4.6.4 Autres méthodes

Certains conseils scolaires ont recours à d'autres moyens afin d'informer et de consulter les parents. Par exemple, l'un des conseils scolaires où nous avons fait des enquêtes a eu recours à des entrevues télé-diffusées et radio-diffusées avec les éducateurs du conseil scolaire, au cours desquelles on expliquait le(s) programme(s) proposé(s). On a aussi fourni l'occasion aux parents d'exprimer leurs opinions lors d'émissions de radio à ligne-ouverte.

5 Choisir et mettre en place le(s) programme(s) approprié(s)

Les besoins en matière de programmation varient d'un conseil scolaire à l'autre, compte tenu des contraintes locales. Les instruments que nous avons décrits plus haut devraient certainement aider à préciser la nature et l'ampleur de ces besoins. Ceci dit, nous avons estimé utile de vous informer des résultats de notre enquête dans trois conseils scolaires qui visait à déterminer comment et pourquoi ceux-ci en sont venus à choisir des programmes particuliers pour faire face au problème des élèves anglo-dominants. Ces informations pourraient également vous aider dans vos propres choix de programme. Lorsque vous prendrez connaissance de ces résultats il sera important de garder à l'esprit que les programmes choisis par les différents conseils scolaires ne sont pas des solutions toutes faites et directement transposables à d'autres situations.

Tout d'abord, nous tracerons le cheminement de chacun des trois conseils scolaires. Les données que nous présentons proviennent surtout d'entrevues effectuées auprès des surintendants de l'éducation, des directeurs d'école et des enseignants dans chacun des conseils scolaires. Ensuite, nous discuterons en détail de trois questions spécifiques auxquelles un conseil scolaire doit répondre, une fois le(s) programme(s) choisi(s) : à quel niveau commencer le programme?; devrait-on réintégrer les élèves et si oui, quand et comment?; et dans quelles écoles devrait-on mettre en place le(s) programme(s)?

5.1 Le cas du conseil scolaire A

Le conseil scolaire A dessert une population urbaine dont environ 27% sont francophones.

Pourquoi les éducateurs de ce conseil scolaire ont-ils décidé de mettre en place un programme spécial pour les élèves anglo-dominants? D'abord, on ne voyait pas les résultats qu'on escomptait chez les élèves anglo-dominants, en dépit du fait que les enseignants en classe régulière accordaient une

attention spéciale à ces élèves. De plus, on se rendait compte à quel point cette situation était frustrante, tant pour l'enseignant que pour les élèves. L'élève franco-dominant devait attendre patiemment pendant que l'enseignant se concentrait sur les élèves anglo-dominants; pour sa part, l'élève anglo-dominant pouvait avoir des difficultés à suivre la classe dans la mesure où sa compréhension du français n'était pas parfaite. Pour ces raisons, on a décidé en 1982-83 de mettre en place un programme spécial aux niveaux du pré-jardin et du jardin, qui est appelé "Éveil à la francophonie". Il s'agit de classes réservées aux élèves anglo-dominants afin que ceux-ci puissent acquérir les compétences langagières dont ils ont besoin, ainsi que toutes les autres compétences qu'un enfant inscrit à ce niveau devrait apprendre : la psychomotricité, les pré-mathématiques, l'éducation religieuse, les arts, les sciences, l'hygiène et la socialisation. Ce programme a trois objectifs : de développer le langage parlé de l'enfant, sans pour autant négliger les autres compétences; de mettre l'enfant le plus possible en présence du français en multipliant les occasions qu'il a d'entendre le français; et de préparer l'enfant à être réintégré dans le cours régulier en 1ère année.

Afin de les aider à élaborer leur programme d'étude, les éducateurs du conseil scolaire ont consulté des experts en éducation et en psychologie de l'enfant de l'université locale ainsi que certains auteurs bien connus tels Smith, Langtin et Paré.

Suite à ces consultations on a décidé que la durée du programme serait de deux ans, soit le pré-jardin et le jardin. Le choix du jardin et pré-jardin a reposé sur l'opinion qu'il s'agit d'une période optimale où l'enfant peut apprendre les notions de base du français (vocabulaire, structure) par l'entremise du jeu. On estime également que l'on doit réintégrer l'enfant anglo-dominant avant qu'il n'apprenne à lire, soit en 1ère année. Sinon, il risque d'accuser un retard vis-à-vis de ses pairs franco-dominants.

5.2 Le cas du conseil scolaire B

Le conseil scolaire B se trouve dans un milieu qui est autant rural qu'urbain. Les francophones constituent environ 38% de la population.

En 1977-78, suite à des plaintes portées par des enseignants, des directeurs d'école et des parents du conseil scolaire se sont rendus à l'évidence qu'il y avait un problème dans les écoles dû à la présence d'élèves anglo-dominants. On a estimé qu'en gardant les élèves anglo-dominants et les élèves franco-

dominants ensemble dans les mêmes classes, on ne rendait service ni aux uns ni aux autres. On a donc mis sur pied un comité chargé d'étudier la question, en partant de la prémisse qu'il était préférable de séparer les deux groupes d'élèves. À l'aide d'un questionnaire, le comité a consulté les parents quant à la désignation de chaque école. Sur la base des réponses à ce questionnaire, le conseil scolaire a désigné seize de ses écoles comme écoles régulières, neuf comme écoles régulières adaptées et trois autres comme écoles à programme parallèle, ayant le programme régulier ainsi que le programme régulier adapté. Le comité a préparé un rapport détaillé sur les divers aspects de la question, y compris une analyse des réponses au questionnaire, le rôle du comité d'admission et les buts de chacun des deux programmes.

Dans un rapport détaillé, qui est sorti en avril 1978, le comité définit les buts de chacun des deux programmes. Le programme régulier répond aux besoins de l'enfant qui s'exprime totalement et spontanément en français et dont la langue maternelle est le français, en lui assurant une éducation de choix. Le programme régulier adapté répond aux besoins de l'enfant qui s'exprime peu ou pas en français mais dont les parents désirent qu'il apprenne le français ainsi que la culture rattachée à cette langue, en assurant une ambiance française qui favorise une éducation de choix.

Chaque programme va du pré-jardin jusqu'à la 8^{e} année. À part les écoles à programmes parallèles, on réintègre rarement les élèves du programme régulier adapté dans le programme régulier. On croit que lorsqu'un élève commence dans un programme, il devrait y rester. La réintégration suppose qu'un programme est meilleur que l'autre, ce qui est contraire à l'opinion du conseil scolaire. Les écoles à programmes parallèles constituent l'exception; pour une question de nombre, nous a-t-on dit, on réintègre les élèves en 2^{e} ou en 3^{e} année.

5.3 Le cas du conseil scolaire C

Dans le conseil scolaire C, qui opère dans un milieu urbain où les francophones représentent moins de 2% de la population totale, les éducateurs savent depuis longtemps que la présence d'élèves anglo-dominants pose un problème. Il faut se rendre à l'évidence, nous a-t-on dit, que le milieu dans lequel vivent les élèves des écoles de langue française de ce conseil scolaire est majoritairement anglophone.

Afin de répondre aux besoins des élèves anglo-dominants, le conseil scolaire offre dans chacune de

ses écoles sauf une un cours de récupération linguistique depuis déjà plusieurs années. Un spécialiste en récupération offre un cours spécial aux élèves de la 1ère et 2e années à raison de 20 à 30 minutes par jour. Les éducateurs du conseil scolaire jugent que ces cours spéciaux répondent de façon adéquate aux besoins quotidiens des élèves anglo-dominants qui ont déjà acquis une certaine compétence en français. Le but premier du cours de récupération linguistique est d'aider l'élève à parfaire son français pour qu'il puisse suivre sans difficulté en classe régulière.

Par ailleurs et depuis quelques années, le conseil scolaire a créé une classe d'accueil où l'on inscrit des élèves anglo-dominants de la 1ère année jusqu'à la 6e année. On n'inscrit pas d'élèves après la 6e année, jugeant que deux ans ne suffisent pas pour pouvoir acquérir de façon adéquate les compétences langagières requises. La classe d'accueil est offerte dans une seule école, choisie parce qu'il y avait des locaux libres. Le conseil scolaire s'engage à fournir le transport aux élèves inscrits dans la classe d'acceuil. Le but premier de la classe d'accueil est de permettre à l'enfant d'acquérir une compétence de base en français pour qu'il puisse être réintégré le plus tôt possible et sans trop de difficulté dans la classe régulière. La plupart des élèves qui sont inscrits en classe d'accueil viennent de l'extérieur et fréquentaient autrefois des écoles de langue anglaise.

Finalement, depuis septembre 1985, dans trois écoles au niveau du pré-jardin et du jardin, on a décidé de placer les élèves anglo-dominants et élèves franco-dominants dans des classes différentes tout en maintenant les cours de récupération linguistique. On constate donc que dans le conseil scolaire C, l'élaboration de solutions au problème posé par la présence d'élèves anglo-dominants est en pleine évolution.

5.4 À quel niveau commencer le programme?

En plus des trois conseils scolaires qui ont fait partie de notre étude, nous avons consulté certains des conseils scolaires qui avaient participé à un sondage en 1983-84. Dans la majorité des conseils scolaires consultés, le programme d'accueil ou de refrancisation débute au pré-jardin. On semble croire que celui-ci est le meilleur niveau pour apprendre une langue tout en apprenant d'autres compétences par l'entremise du jeu.

Il y a toutefois des exceptions. Un conseil scolaire offre uniquement un programme d'accueil pré-inscription qui dure de janvier à juin. Au mois de septembre suivant, les élèves sont inscrits en pré-jardin régulier

Pour ce qui est de la récupération linguistique, tous les conseils scolaires qui offrent ce genre d'enseignement le font en 1ère année.

5.5 La réintégration, oui ou non?

Pour les conseils scolaires qui offrent la classe d'acceuil, il n'est pas toujours facile de savoir si on doit réintégrer ou non les élèves anglo-dominants et d'arriver à déterminer le moment et la méthode adéquate pour cette réintégration.

Pour certains conseils scolaires, l'objectif premier du programme d'accueil est de permettre aux élèves d'acquérir les notions de base de la langue française pour qu'ils puissent être réintégrés dans le programme régulier. Parmi ceux-ci, la majorité croient qu'il est préférable de réintégrer les élèves au début de la 1ère année, avant que les élèves n'apprennent à lire. Dans un des conseils scolaires, on réintègre les élèves au début de la 2e année, croyant que ceux-ci ont besoin de passer la première année formelle d'éducation en classe d'accueil.

Le conseil scolaire C fait un peu bande à part puisque son programme d'accueil est destiné aux élèves qui ont fréquenté des écoles de langue anglaise. L'élève est réintégré graduellement dans la classe régulière, lorsqu'il atteint un niveau de compétence linguistique suffisant pour fonctionner sans trop de difficulté en classe régulière. On le réintègre à la classe régulière de l'école de langue française dans la zone où il demeure.

Dans d'autres conseils scolaires, le programme d'acceuil est un programme distinct du programme régulier. En effet, les deux programmes opèrent de façon parallèle, car l'on estime que l'un n'est pas meilleur que l'autre. Pour cette raison, les élèves anglo-dominants ne sont pas réintégrés.

5.6 Dans quelle(s) école(s) placer le programme?

Les éducateurs consultés expliquent qu'il y a plusieurs aspects à considérer lorsqu'on veut choisir l'école ou les écoles dans laquelle (lesquelles) on va mettre en place le programme sélectionné. Entre autres, ils citent la question du transport des élèves, les opinions des parents, la disponibilité de salles de classe et les zones de concentration des franco-dominants et des anglo-dominants. L'importance que l'on accorde à chacune de ces considérations varie selon les diverses contraintes imposées par la

situation de chaque conseil scolaire. Il vous revient donc de décider quels aspects entreront en jeu dans votre décision. Ce qui suit n'est donné qu'à titre d'exemple.

Si l'on veut mettre le programme en place dans une seule école qui desservira tout le conseil scolaire, on choisira, dans la mesure du possible, une école qui se trouve dans un quartier central et qui est facile d'accès. Le conseil scolaire devra également fournir le transport pour les élèves inscrits au programme. Si l'on opte pour une mise en place du programme dans l'école ou les écoles où sont concentrés les élèves anglo-dominants, on pourra réduire ou éliminer les coûts de transport. Cependant, on risque de ne pas pouvoir offrir les programmes à tous les élèves anglo-dominants.

6 Le fonctionnement du programme

Dans cette section, nous discuterons des divers aspects du fontionnement du programme une fois que celui-ci est mis en place dans les écoles.

On doit d'abord placer les élèves dans les divers programmes. Nous décrirons une technique de placement, à savoir l'entrevue semi-dirigée accompagnée d'une grille d'évaluation qui permet de dresser un profil de l'élève.

On doit ensuite évaluer le progrès des élèves qu'on a placés dans les divers programmes. Nous présenterons une liste des éléments à considérer lorsqu'on observe le comportement linguistique d'un élève.

Si on choisit de réintégrer les élèves franco-dominants, comment peut-on déterminer si l'élève pourra fonctionner avec aise en classe régulière? Comment fonctionnent au jour le jour les différents types de programme? Enfin, comment peut-on mesurer l'efficacité des programmes?

Nous décrirons une méthode par l'entremise de laquelle un conseil scolaire peut vérifier si les objectifs du programme sont réalisés.

6.1 Le placement

Quoique l'enquête sociolinguistique contienne des questions sur le comportement linguistique des élèves, les réponses à ces questions ne suffisent pas pour le placement des élèves dans les différents programmes. D'abord, il se peut que les parents n'aient pas tous répondu au questionnaire. De plus, certains parents peuvent avoir fourni des réponses plus ou moins biaisées. Il faut donc avoir recours à une autre méthode afin de pouvoir juger précisément de la compétence en français des élèves. Nous suggérons une entrevue semi-dirigée avec l'enfant. En utilisant des marionnettes et des dessins, on peut mener une entrevue qui porte sur certains éléments, tels les temps et modes des verbes, des éléments de vocabulaire précis (les couleurs, les noms d'animaux, etc.), l'accord en genre et en nombre, etc. Ce genre d'entrevue permet de se faire une assez bonne idée de ce que l'enfant est capable de produire oralement. Bien sûr, il est très facile de placer certains enfants à cause de leur très faible ou très forte compétence en français. Par contre, bon nombre d'enfants se situent dans la "zone grise" entre ces deux extrêmes; il est parfois difficile de savoir où les placer. L'entrevue semi-dirigée permet d'arriver à une décision plus objective relativement au placement de ces élèves.

6.1.1 Faire passer l'entrevue

Puisque la plupart des conseils scolaires préfèrent commencer leur programme au pré-jardin, la technique décrite ci-dessous vise surtout les enfants de quatre à six ans, quoique nous l'avons également adaptée pour les enfants de sept à neuf ans. Elle peut servir aussi bien au placement des élèves en classe d'acceuil qu'à décider si un enfant pourrait tirer profit du cours de récupération linguistique.

L'objectif premier de l'entrevue est de faire parler l'enfant afin de pouvoir juger de sa compétence en français. Il faut donc tenter de mettre l'enfant le plus à l'aise possible. L'idéal serait d'aller interviewer l'enfant chez lui. Dans un milieu qui lui est familier, la situation d'entrevue pourrait donc lui sembler moins intimidante. Par contre, nous sommes conscients que ce genre de déplacement de l'intervieweur n'est pas toujours possible faute de temps et de disponibilité du personnel. Si l'entrevue a lieu à l'école, il faut donc tenter de choisir une salle où l'enfant peut se sentir à l'aise, et où il y a le moins de bruit et de distractions possibles.

Il faut faire parler l'enfant le plus possible, afin de pouvoir mesurer de façon fiable son rendement à l'oral. L'intervieweur ne devrait toutefois jamais forcer l'enfant à répondre à une question donnée. Il

se peut que la question soit à un niveau trop avancé pour lui ou qu'il n'ait peut-être pas d'opinion sur le sujet. Si l'élève a de la difficulté avec une question, nous suggérons à l'intervieweur de passer à une autre question.

6.1.2 L'entrevue

Dans le cadre d'un projet préliminaire de l'élaboration de cette trousse, nous avons interviewé à plusieurs reprises plus de 200 élèves. Nous avons donc pu élaborer et mettre à l'essai un schéma d'entrevue semi-dirigée, reposant sur l'utilisation de marionnettes et de trois dessins. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrirons la procédure d'entrevue suivie. Nous rappelons que l'entrevue a été élaborée en fonction des intérêts d'enfants âgés de quatre à six ans.

L'entrevue s'est effectuée avec deux intervieweurs et deux enfants, ce qui a permis aux enfants de se sentir plus à l'aise. Ils ont pu se parler : en effet, les intervieweurs ont encouragé ce genre d'interaction. Le premier intervieweur était responsable de mener l'entrevue; le deuxième notait des exemples intéressants de production, ce qui n'a pas exclu pour autant sa participation à l'entrevue. On a enregistré chaque entrevue sur cassette afin de pouvoir y revenir si nécessaire.

On a utilisé quatre marionnettes : un garçon (Bernard), une fille (Sylvie), un ours (Oscar) et une souris (Micheline). Les personnages des marionnettes figuraient aussi sur les dessins. Par exemple, Micheline a fait un bonhomme de neige; Oscar est caché derrière les arbres et regarde Micheline, Sylvie et Bernard patinent sur l'étang. Les dessins étaient très simples.

Signalons que les élèves étaient déjà inscrits au pré-jardin ou au jardin. On les a donc fait sortir deux à deux de la salle de classe. Afin de mettre les élèves à l'aise, on a commencé l'entrevue en leur demandant leur nom et en discutant de ce qu'ils faisaient en classe avant qu'on ne vienne les chercher.

Ensuite, on a présenté le premier dessin (voir Dessin n° 1 en annexe). Dans celui-ci, il y a un chalet, un bonhomme de neige et une petite souris debout à côté du bonhomme de neige. On peut créer un scénario en disant que l'on a des amis qui demeurent dans le chalet et présenter chacun des personnages.

On peut passer ensuite aux questions. Voici les questions que l'on a posées. Certaines de ces questions visent une compétence linguistique spécifique. Le cas échéant, nous l'avons indiqué entre parenthèses à la fin de la question.

1. **Qu'est-ce que tu vois dans le dessin? (description)**

2. **Qui a fait le bonhomme de neige?**

3. **As-tu déjà fait un bonhomme de neige? Comment est-ce qu'on fait cela? (description d'un processus)**

On demande à l'enfant de décrire ce qu'il voit. Ensuite, on essaie de savoir si l'enfant peut décrire un processus, en l'occurrence comment faire un bonhomme de neige. L'enfant utilise le présent pour décrire le processus mais parfois, lorsqu'il répond à la question n° 2, l'enfant peut utiliser le passé pour décrire une situation où il avait fait un bonhomme de neige (ex.: il était allé en visite chez sa grand-mère, il jouait avec un ami).

Si l'enfant parle suffisamment, on ne sort pas immédiatement les marionnettes. Par contre, si on voit que l'enfant est gêné, on lui demande de choisir une des marionnettes car le fait de tenir une marionnette entre les mains semble réconforter certains enfants.

On peut passer ensuite au deuxième dessin (voir le Dessin n° 2 en annexe). Pour faire le lien entre les deux dessins, on continue le scénario : Micheline veut apprendre à patiner; il y a un étang de l'autre côté de la colline (Dessin n° 1); Sylvie et Bernard vont lui montrer comment patiner sur cet étang. Si on ne l'a pas déjà fait, on sort les marionnettes.

Ensuite on passe aux questions suivantes :

1. **Es-tu déjà allé patiner? Si oui, où et avec qui? (passé)**

2. **Qui t'a appris à patiner? (passé)**

3. **Qu'est-ce qui se passe dans le dessin? (description)**

4. **Si tu patinais sur un étang et que la glace craquait, qu'est-ce que tu ferais? (conditionnel)**

   Si tu voyais la glace craquer sous les pieds de quelqu'un à côté de toi, qu'est-ce que tu ferais pour l'aider? (conditionnel)

5. **Qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse si quelqu'un tombe à l'eau? (subjonctif)**

   Lorsqu'on le sort de l'eau, qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse? Qu'est-ce qu'on lui donne? (subjonctif)

Dans ce passage les questions visent surtout le temps et les modes du verbe, soit le passé, le

conditionnel et le subjonctif. On continue l'histoire en disant qu'ils sont tous sains et saufs et que personne n'est tombée à l'eau. Mais toute cette excitation leur a donné faim. Ils ont apporté un goûter.

1. **Si tu emportais un goûter, qu'est-ce tu mettrais dans ce goûter? (conditionnel)**
2. **Comment est-ce qu'on fait un sandwich? un hamburger? un hot dog? une salade? etc.? (description d'un processus)**

On reprend à nouveau l'histoire. Micheline, Sylvie, Bernard et Oscar ont patiné et joué tout l'après-midi. Lorsqu'il a commencé à faire noir, ils sont retournés au chalet (voir Dessin n° 3 en annexe).

1. **Qu'est-ce qu'ils ont fait en arrivant au chalet? (description-passé)**
2. **Est-ce qu'il y a des tâches qu'il faut que tu fasses chez toi (ex.: ranger tes jouets, faire/aider à faire la vaisselle, mettre le couvert, etc.) Peux-tu me décrire ce qu'il faut que tu fasses? (subjonctif)**
3. **Qu'est-ce que tu as mangé pour le déjeûner ce matin? (passé)**
4. **Qu'est-ce que tu vas faire ce soir en rentrant chez toi? (futur)**
5. **Après souper ce soir, qu'est-ce que tu vas faire? (futur)**
6. **Comment est-ce que tu te prépares à te coucher? (verbes pronominaux)**
7. **Est-ce que tu aimes qu'on te raconte des histoires?**

Là, on reprend l'histoire. Micheline, la petite souris, ne peut pas s'endormir sans qu'on lui raconte une histoire. L'intervieweur peut demander à l'enfant de l'aider à raconter une histoire à Micheline.

1. **Quelle histoire est-ce que tu aimerais qu'on lui raconte? (cohérence, cohésion)**

L'intervieweur suggère certains contes tels "Boucle d'Or et les trois ours", "Les Trois petits cochons" et "Le Chaperon rouge". Nous suggérons ces trois contes parce qu'ils se sont avérés les choix les plus populaires parmi les jeunes.

Le premier enfant raconte une histoire à Micheline. Bien sûr, un conte ne suffit pas pour l'endormir. Il en faut donc un deuxième, donnant l'occasion à l'autre enfant de raconter une histoire à Micheline. Enfin, Micheline est endormie et l'entrevue est terminée.

6.1.3 La grille d'évaluation

La grille d'évaluation ci-jointe (voir annexe) permet de noter les divers aspects de la langue visés par les questions de l'entrevue et de dresser le profil linguistique de chaque élève.

La grille comprend quatre parties : interaction, cohésion, lexique et structure. Il ne s'agit pas d'attribuer une note à chaque item mais plutôt de noter les occurrences de chaque item en mettant un point ou un crochet dans la case appropriée. Dans l'espace à la droite de la page, l'évaluateur peut noter des commentaires et des exemples. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliquerons les termes utilisés dans la grille, en fournissant des exemples.

La catégorie "interaction" vise à évaluer la façon dont l'élève participe et contribue à la conversation lors de l'entrevue. Dans la grille, vous trouverez quatre qualificateurs qui représentent des niveaux différents dans la capacité de participer à une conversation : blocage, passif, réactif, interactif.

Dans un cas de blocage, l'élève ne fournit aucune réponse à l'intervieweur. Il est difficile de déterminer si le blocage est dû à des raisons psychologiques (ex.: la gêne, la peur, l'intimidation) ou à des explications linguistiques (ex.: l'enfant ne peut s'exprimer en français). Lorsqu'il y a blocage, on ne peut juger de la compétence en français de l'enfant. Selon les éducateurs que nous avons consultés, dans un tel cas, on inscrit l'enfant pendant une semaine ou deux dans le programme qu'on juge le plus approprié pour lui; par exemple, on se réfère aux réponses données aux questions linguistiques de l'enquête sociolinguistique. En observant l'élève en salle de classe, l'enseignant peut déterminer assez rapidement si l'élève est dans le bon programme.

Un enfant passif élabore peu ses réponses, ne fournissant que des réponses d'un ou deux mots aux questions de l'intervieweur. Cet enfant est un partenaire mineur ou marginal dans la conversation. Lorsque l'intervieweur demande des précisions, l'enfant hausse souvent les épaules ou répète la phrase "je ne sais pas".

L'enfant réactif répond de façon appropriée aux questions que lui pose l'intervieweur, et il réussit à communiquer sans trop de difficulté le sens principal de ses idées. Toutefois, quoiqu'il y ait un certain niveau d'échange, l'élève initie rarement la conversation et élabore peu ses réponses sans qu'on lui demande de le faire.

Pour ce qui est de l'enfant interactif, il répond de façon appropriée aux questions posées, initie parfois la conversation, élabore ses réponses et en général, s'insère confortablement dans une discussion ouverte avec l'intervieweur. Il exprime ses idées de façon claire, précise et assurée.

La catégorie "cohésion" fait référence aux mécanismes de cohésion tels l'emploi de la conjonction appropriée, la clarté dans la référence des pronoms personnels, impersonnels et démonstratifs et l'enchaînement des idées. Les histoires racontées par l'enfant sont particulièrement aptes à l'évaluation de la cohésion linguistique. La gamme de rendement pour la cohésion va de pauvre à supérieur :

- l'enfant fait peu de lien entre les idées qu'il présente; on ne trouve aucun ou très peu de mécanismes de cohésion dans son discours (pauvre);

- dans le parlé de l'enfant, on retrouve peu de mécanismes de cohésion; l'enfant réussit toutefois à faire comprendre le sens principal de ce qu'il veut communiquer (moyen);

- l'enfant éprouve toujours certaines difficultés quant à l'emploi approprié des divers mécanismes de cohésion. Par exemple, il peut avoir certains problèmes avec l'emploi des pronoms dont la référence n'est pas toujours claire et varie peu ses conjontions, utilisant souvent "et puis... et puis" (bon);

- l'enfant utilise avec justesse les divers mécanismes de cohésion et fait preuve d'une certaine richesse au niveau de l'emploi des conjonctions (supérieur).

Les recherches effectuées par Mougeon et ses collègues ont déterminé que certains éléments tels les décrochages, les anglicismes, les variantes vernaculaires et les termes "avancés" (voir plus loin) peuvent servir à distinguer les enfants franco-dominants et anglo-dominants.

Le décrochage est l'emploi d'un mot ou de plusieurs mots anglais au milieu d'une phrase en français. Voici quelques exemples : tu mets la petite chose là and then you fold it; my dad il a dit oui so I went; j'ai été dans un... plane; il donne lui un... kiss. Lorsqu'il s'agit de l'emploi de mots individuels, ceux-ci sont souvent précédés d'une hésitation qui indique que l'élève ignore ou ne se souvient plus du mot français équivalent.

On désigne par variante vernaculaire tout mot ou expression qui est propre au parlé populaire canadien français. Citons quelques exemples, tels : l'emploi de la préposition su (j'ai été su ma matante) ou de la préposition à pour indiquer la notion de temps (à matin, à soir, à c't'heure); l'emploi de certains substantifs ou verbes (dont certains peuvent être historiquement des emprunts à l'anglais (char pour voiture, boucane pour fumée, fun pour plaisir, truck pour camion, maganer pour abimer, garrocher pour jeter, checker pour vérifier, etc. Il faut aussi tenir compte de certaines façons de prononcer les articles et pronoms (ch't'allé pour je suis allé, moué pour moi, s'a pour sur la, etc.). Les enfants qui utilisent ces variantes vernaculaires sont généralement des enfants qui parlent français à la maison et/ou dans le voisinage. Ils n'ont pas perdu leurs racines canadiennes françaises. Pour ces enfants, le français demeure une première langue.

L'enfant peut utiliser un terme ou une forme qui dépasse les connaissances moyennes pour ce groupe d'âge. Comme exemple, citons j'avais des caries (enfant au pré-jardin) et j'ai dessiné un magnifique oiseau (enfant au jardin).

Les études de Mougeon et de ses collègues ont également révélé certains aspects structuraux qui pourraient servir à distinguer les élèves franco-dominants des élèves anglo-dominants. Parmi ceux-ci, nous en avons choisi cinq : les anglicismes structuraux, l'accord (genre et nombre), l'emploi de l'auxiliaire avec le verbe aller, les verbes pronominaux et les temps et modes du verbe.

Un anglicisme structural est une structure composée de mots français dont l'agencement suggère une construction anglaise. (ex.: il donne moi un; il a soufflé la maison en bas; je suis douze ans.

L'accord en genre et en nombre affecte toutes les catégories grammaticales qui peuvent varier, soit le nom, l'adjectif, le pronom, l'article et le verbe (ex. mon maman; un balle; les cochons bâtit une maison).

En ce qui a trait à l'utilisation des auxiliaires, nous nous en tenons au verbe aller car c'est le verbe de mouvement qui demande l'auxiliaire être qui est le plus fréquent et qui donc devrait être maîtrisé rapidement par un jeune enfant. Les élèves qui emploient systématiquement l'auxiliaire avoir avec ce verbe (ex.: on a allé, j'ai allé, etc.) sont généralement des élèves anglo-dominants.

Pour ce qui est des verbes pronominaux, on a constaté que l'omission du pronom réfléchi (ex.: je (me) lève à 7 heures; je (me) rappelle pas) est une caractéristique du parler des élèves anglo-dominants.

L'utilisation du temps ou du mode inapproprié représente un autre élément structural à considérer, (ex. moi faire ça; il faut que je prends un bain; je visite ma grand-mère) lorsque l'élève parle d'un événement dans le passé. Il est à noter que plus l'élève est anglo-dominant plus il utilisera presqu'exclusivement un temps (généralement le présent) ou encore le mode infinitif.

Nous avons joint à cette trousse les enregistrements réalisés avec des élèves du jardin d'enfant dans le cadre de l'enquête préliminaire de la confection de cette trousse. Ces enregistrements illustrent quatre niveaux de compétence en français : franco-dominant prononcé, franco-dominant moyen, anglo-dominant moyen et anglo-dominant prononcé. Le lecteur pourrait écouter ces enregistrements en ce servant de la grille d'évaluation comme guide.

6.2 L'observation en salle de classe

L'observation en salle de classe permet d'évaluer le progrès et les problèmes de chaque élève inscrit dans les programmes, et donc peut aider à prendre une décision, s'il y a lieu, quant à la réintégration des élèves anglo-dominants. Par ailleurs, l'observation permet d'identifier les contraintes pratiques qui influencent la mise en oeuvre en salle de classe des programmes ainsi que leur succès.

Tout d'abord, nous présenterons certains des éléments généraux et spécifiques que l'on peut observer afin d'évaluer le progrès de l'élève. Pour dresser cette liste, nous nous sommes inspirés des études de Mougeon et ses collaborateurs ainsi que du travail réalisé par les éducateurs d'un des conseils scolaires où nous avons fait des enquêtes.

Nous décrirons ensuite les fruits de nos propres observations en salle de classe dans le cadre de l'enquête préliminaire. Celles-ci nous ont permis d'identifier certains facteurs et certaines contraintes pratiques qui peuvent influencer le fonctionnement du programme.

6.2.1 Observer pour évaluer les élèves

L'enseignant en salle de classe est le mieux placé pour observer le comportement linguistique et le progrès de l'élève. Toutefois, ce genre d'observation ne se fait pas en une journée, ni à une ou deux reprises au cours de l'année. Elle se fait plutôt plusieurs fois tout au long de la durée du programme.

Ce qui suit n'est qu'une liste partielle d'aspects à observer; libre à vous d'en ajouter ou d'en supprimer selon le rendement des élèves de votre conseil scolaire. Nous présenterons d'abord des aspects généraux relatifs à l'interaction en salle de classe. Ensuite, nous dresserons une liste d'items plus spécifiques; chaque fois que vous observez le comportement d'un élève, vous pouvez noter dans quelle mesure l'élève maîtrise chaque item spécifique. Nous suggérons la notation suivante :

M = maîtrisé (c'est-à-dire, produit l'item correctement tout le temps ou presque)

PM = partiellement maîtrisé (c'est-à-dire, produit l'item correctement une fois sur deux)

MM = mal maîtrisé (c'est-à-dire, produit l'item correctement une fois sur quatre)

NM = non maîtrisé (c'est-à-dire, ne produit jamais ou presque jamais correctement l'item)

Items généraux

1. L'élève est-il orienté plus vers l'enseignant ou vers ses pairs?
2. L'élève préfère-t-il jouer seul ou avec d'autres?
3. Avec qui l'élève préfère-t-il jouer élèves anglo-dominants ou franco-dominants?
4. Lorsqu'il joue seul, en quelle langue l'élève se parle-t-il?
5. Lorsqu'il joue avec les autres élèves, en quelle langue s'exprime-t-il spontanément?

Items spécifiques

1. Il comprend les explications, les consignes.
2. Il connaît le vocabulaire de base pour ce groupe d'âge (ex.: couleurs, chiffres, noms d'animaux, objets utilisés quotidiennement en salle de classe).
3. Il connaît l'accord-genre (article défini, article indéfini, partitif, adjectif qualificatif, adjectif possessif, pronom personnel, pronom possessif, etc.).
4. Il utilise le présent, le passé, le futur.
5. Il utilise les verbes pronominaux.

6. Il utilise l'imparfait.

7. Il utilise le conditionnel.

8. Il utilise le subjonctif.

9. Il peut formuler des demandes (forme je veux et fais).

10. Il pose des questions (forme est-ce que).

11. Il pose des questions (forme pronom interrogatifs "pourquoi, quand, où, comment").

12. Il peut formuler une phrase négative (forme (ne)... pas).

13. Il utilise les pronoms personnels (je, tu, il, etc; me, te lui, etc.).

14. Il utilise des phrases complexes (ex.: principale plus subordonnée).

15. Il parle de façon cohérente (ex.: peut décrire un processus, raconter une histoire, etc.).

L'observation du comportement linguistique des élèves en salle de classe représente une méthode pratique et économique pour juger des progrès accomplis par les élèves et de l'opportunité éventuelle de la réintégration de certains d'entre eux. Toutefois, vous pouvez aussi utiliser si vous le voulez la méthode de l'entrevue semi-dirigée que nous venons de décrire plus haut qui vous permettra de faire une évaluation détaillée du rendement en français parlé des élèves.

6.2.2 Caractéristiques des différents programmes

Dans le cadre de l'enquête préliminaire à l'élaboration de cette trousse nous avons effectué des observations dans différents types de programmes existants dans trois conseils scolaires (les conseils scolaires A, B et C). Nous donnons dans cette dernière section les résultats de ces observations. Ceux-ci pourront vous donner des idées relativement aux objectifs et aux méthodes que vous pourriez adopter pour vos propres programmes. Ces observations ont été faites en salle de classe à trois reprises pendant deux années scolaires. Quoique nous soyons conscients du temps limité de ces observations elles nous ont donné un bref aperçu de la structure et du fonctionnement du programme.

Nous rappelons que dans les conseils scolaires A et B, les programmes d'accueil commencent en pré-jardin. Nous discuterons d'abord des similarités et des différences entre les programmes dans ces deux conseils scolaires pour ensuite décrire chacune des classes impliquées dans le projet. Nous passerons ensuite au conseil scolaire C, où les programmes débutent en 1ère année.

Les trois conseils impliqués au projet ont chacun mis en place des classes où l'on accueille des enfants anglo-dominants qui ne parlent peu ou pas français. Il va de soi que le type d'activités qui prévaut dans ces classes diffère sensiblement du type d'activités que l'on entreprend dans les classes régulières, où il y des enfants qui parlent déjà tous français.

Les classes régulières des conseils A et B

Dans les classes régulières des conseils scolaires A et B se trouvent les élèves qui parlent français au foyer. On y met l'accent sur les aspects cognitifs. Les enfants ont accès à des jeux (ex.: casse-tête, blocs, etc.) dont la fonction première semble bien être de développer la perception dans l'espace, la dextérité, la motricité, etc.; ils font également des activités au gymnase. Et bien sûr, étant donné le bas âge des enfants, il y a également des activités ou des jeux qui ont pour but uniquement de les amuser et de les occuper tout en favorisant leur socialisation. Les élèves ont aussi accès à des livres de contes, des accessoires de déguisement et des poupées. Dans ces deux conseils scolaires, on pratique le chant, les élèves ont une collation et font une courte sieste. S'il y a une différence, elle réside dans le fait que dans les classes du conseil scolaire A, les enfants sont libres de choisir les activités auxquelles ils veulent participer alors que dans les classes du conseil scolaire B, celles-ci sont choisies par l'enseignant.

On ne néglige pas les exercices linguistiques, notamment ceux qui visent à élargir la gamme de vocabulaire et de structures des élèves. On revoie les expressions de base telles "je m'appelle X", "j'ai X ans", "je demeure au X, rue X à X", etc.. On fait également pratiquer les chiffres et les lettres de l'alphabet. Pour apprendre ces dernières, les élèves doivent fournir des mots qui commencent par le même son que la lettre à l'étude (ex.: b : bébé, bassin, boire, etc.). Toutefois, on offre l'occasion aux élèves de s'exprimer "librement" tout en insistant sur la nécessité de faire des phrases complètes ou, dans les mots d'une enseignante, des "belles phrases".

En général, les activités se déroulent en petits groupes que l'enseignant visite tour à tour. Les élèves consultent parfois l'enseignant afin d'obtenir certaines instructions nécessaires au bon fonctionnement de l'activité, ou encore pour régler un litige à l'intérieur du groupe. Cependant, certaines activités ont lieu sous le contrôle plus étroit de l'enseignant. C'est le cas notamment d'activités purement linguistiques qui impliquent, par exemple, l'apprentissage de nouveau

vocabulaire (ex.: le climat, le calendrier, la lecture d'un conte aux élèves, des chansons en choeur). La participation de l'élève est généralement subordonnée aux actions de l'enseignant. Ce dernier pose des questions aux élèves au sujet d'une histoire, ou il leur apprend les paroles d'une chanson ou d'une contine afin qu'ils les répètent.

Toutes les activités se déroulent en français. Il en est de même pour ce qui est de l'interaction entre les élèves. En effet, les élèves inscrits aux classes régulières ont, pour la plupart, le français comme langue première de communication. Toutefois, leur compétence en cette langue est quand même variable. Les élèves utilisent à l'occasion l'anglais à l'oral. Toutefois, ce n'est qu'un mot inséré ici et là, surtout chez les élèves du conseil scolaire A (ex.: j'avais du blood; il fait la same chose; if j'me gratte, ça fait mal). Nous avons noté un élève à l'école B3 qui persistait à parler l'anglais à ses camarades de classe. Ces amis lui répondaient généralement en français, à plus forte raison quand un adulte se trouvait dans les environs. Lorsqu'un élève utilise un mot ou une phrase anglais, la plupart du temps l'enseignant lui fournit l'équivalent français.

Dans certaines écoles où l'on trouve la classe régulière ainsi que la classe d'accueil, les deux classes sont parfois jumelées. C'est notamment le cas à l'école A3. On a toutefois remarqué que, lorsque les élèves de la classe régulière se joignent aux élèves de la classe d'accueil, il y a très peu de communication entre les deux groupes. Lors des activités libres où l'on permet aux élèves des deux classes de jouer ensemble, quelques-uns des élèves de la classe d'accueil tentent de s'infiltrer dans le groupe des élèves de la classe régulière. Toutefois, les élèves de la classe régulière répondent à peine, de sorte que les premiers retournent très vite à leurs camarades de classe d'accueil. Nous avons même entendu un élève référer aux élèves de la classe régulière en les appelant "les Anglais".

Nous avons noté que les élèves des classes régulières semblent préférer jouer seuls, fait sans doute en partie attribuable au bas âge des élèves. Par contre, nous avons remarqué que les élèves s'entraident. Lorsqu'un élève à l'école A1 ne peut s'acquitter correctement d'une tâche linguistique, une camarade l'aide en corrigeant son erreur.

Enfin, comme dans toute classe, il y a des élèves plus dominants et d'autres plus tranquilles. Les élèves les plus confiants semblent se tourner davantage vers l'enseignant tandis que les élèves les plus timides, s'ils parlent, communiquent le plus souvent avec leurs pairs.

Les classes d'accueil des conseils scolaires A et B

Dans les classes d'accueil des deux conseils scolaires, les activités sont surtout centrées sur des exercices linguistiques de base, tels l'identification d'objets courants, l'apprentissage des couleurs, des noms des animaux, des jours de la semaine, des mois de l'année, etc. On met davantage l'accent sur la répétition, tant de la part de l'enseignant que des élèves. On pratique souvent les expressions de base telles "je m'appelle X", "j'ai X ans", "aujourd'hui, il fait ...", etc.

La plupart des activités sinon la totalité sont dirigées par l'enseignant. La faible compétence en français des élèves exige un tel mode de fonctionnement. Bien sûr, il y a également dans ces classes, le même type d'activités "libres" décrites plus haut: casse-tête, blocs, livres de contes, poupées, etc. Toutefois, lors de celles-ci, l'interaction entre les élèves se fait invariablement en anglais et seule l'intervention de l'enseignant peut assurer un minimum de communication en français.

On fonctionne surtout au moyen de questions et réponses, où l'enseignant fournit le patron structural que l'élève doit répéter. De plus, l'enseignant fournit souvent la réponse que les élèves répètent individuellement ou tous ensemble. Il est à noter que lorsqu'il s'agit de répéter ce que l'enseignant a dit, les élèves y parviennent assez bien, à condition que la structure ne soit pas trop compliquée. Par contre, lorsque l'enseignant pose une question en français à l'élève, on donne souvent une réponse en anglais ou une réponse monosyllabique en français. À ce sujet, lors de la première séance d'observation, nous avons remarqué que l'enseignant visait d'abord la compréhension puis ensuite la production de vocabulaire et de structures de base; il demandait à chaque élève d'identifier les diverses couleurs ou les différentes parties du corps. Cependant, lors des deuxième et troisième séances, nous avons noté que l'enseignant mettait plus l'accent sur la production de structures plus complexes.

Lorsqu'un élève lui adresse la parole en anglais, l'enseignant reformule d'abord en français l'énoncé de l'élève; ensuite si l'élève lui a posé une question, il lui répond en français. De cette façon, on montre à l'enfant qu'il doit parler français en salle de classe tout en tâchant de le décourager le moins possible.

Une comparaison entre le conseil scolaire A et le conseil scolaire B révèle une différence quant à

la forme des réponses données par les élèves aux stimuli de l'enseignant. Lors de la première séance d'observation, nous avons noté que dans le conseil scolaire A, les réponses acceptées étaient souvent des mots simples, bien qu'on exige parfois des phrases complètes. Au cours des séances subséquentes, on semblait requérir davantage des phrases complètes. Par contre, dans le conseil scolaire B, on a semblé, dès le début, inciter les élèves à formuler des phrases complètes, souvent individuellement, qui comprennent les nouveaux mots de vocabulaire appris.

Les classes du conseil scolaire C

Nous rappelons que dans le conseil scolaire C, le programme débute en 1^{ere} année. Nous avons choisi trois écoles qui offrent chacune un programme différent : une école qui offre uniquement la classe régulière; une deuxième, la classe régulière suppléée du cours de récupération linguistique; et la troisième, la classe régulière et la classe d'accueil. Nous traiterons d'abord des classes régulières en général pour ensuite discuter de chacune des classes individuellement.

Dans les trois classes régulières que nous avons observées, la majorité des activités se déroulent sous le contrôle assez étroit de l'enseignant, de sorte que l'interaction en salle de classe a lieu surtout entre l'enseignant et les élèves. La classe régulière à l'école C4 constitue l'exception en ce sens que les élèves ont énormément d'occasions de se parler entre eux; par contre, il y a très peu d'échanges individuels avec l'enseignant. Bon nombre des activités sont d'ordre linguistique. De plus, lorsque l'on enseigne les sciences naturelles et les mathématiques, par exemple, tout en traitant de la matière, on met consciemment l'accent sur le nouveau vocabulaire ou sur les nouvelles structures.

On fonctionne surtout au moyen de questions et réponses où l'enseignant pose une question, les élèves lèvent la main et l'enseignant désigne l'élève qui va répondre. Dès le début de l'année, on insiste sur les réponses en phrases complètes. On met beaucoup l'accent sur la répétition (de sons, de mots et de phrases), sur la mémorisation de contines et de chansons et sur la lecture à haute voix (individuelle ou en choeur). Tout se fait en français en salle de classe, quoique les élèves les plus anglo-dominants utilisent parfois des mots anglais dans leur discours.

En effet, on est très conscient que l'anglais est proscrit en salle de classe. Par exemple, une jeune fille, Claudia, veut jouer avec un chien qui a son nom,"Poochie", écrit dans un coeur fixé sur sa

poitrine. Elle prononce le nom "Poochie" puis elle explique à sa compagne, Sara, qu'elle peut dire le nom du chien en anglais parce que c'est un nom propre.

Lorsqu'ils ne connaissent pas le mot en français, les élèves disent parfois "je ne sais pas en français" et si possible, ils font des gestes pour montrer la forme.

La classe régulière à l'école C4 constitue l'exception. On y entend beaucoup d'anglais en salle de classe, tant entre les élèves que lorsque les élèves s'adressent à l'enseignant; ce dernier leur répond toujours en français. Parfois, l'enseignant va utiliser l'anglais afin de vérifier si un élève a acquis un élément de vocabulaire.

Passons maintenant aux points particuliers à chaque classe observée.

À l'école C1, on offre uniquement la classe régulière, de sorte que tous les élèves sont inscrits dans une même classe, sans tenir compte de la dominance linguistique. Afin de pallier à ce problème, au début de la 1ère année, l'enseignant a séparé les élèves en trois groupes: les anglo-dominants (six élèves), les franco-dominants faibles (sept élèves) et les franco-dominants prononcés (neuf élèves). En novembre, les élèves anglo-dominants se trouvaient regroupés à part. Ils répondaient rarement aux questions et participaient peu à la vie en salle de classe. S'ils avaient à communiquer, ils le faisaient surtout par gestes et mots simples. Dans la mesure du possible, l'enseignant leur accordait une attention spéciale qui prenait surtout la forme d'une pratique individuelle des sons et du vocabulaire de base. Lors de la deuxième séance d'observation, nous avons remarqué que les élèves anglo-dominants avaient été réintégrés dans la classe. L'enseignant nous a expliqué que ces élèves avaient fait tellement de progrès qu'ils n'avaient plus besoin d'attention spéciale.

Les élèves utilisent parfois des mots anglais dans leur discours français; l'enseignant insiste par contre pour qu'ils parlent français et qu'ils répondent par des phrases complètes. Les genres d'erreur notés ne sont pas inattendus, compte tenu de leur dominance linguistique: genre (ex.: mon mère, la sac); verbes (ex.: j'ai a, je suis finie); pronoms (ex.: je le parle; je appelle lui).

En 1ère année, afin de renforcer l'usage du français en salle de classe et dans la cour d'école, on demande aux élèves de "dénoncer" leurs pairs qui parlent anglais. L'élève qui dénonce son copain se

mérite le droit d'aller mettre sur le tableau d'affichage un "bonhomme qui pleure" à côté du nom du "coupable". À la fin de la semaine, l'élève qui a le moins de "bonhommes" à côté de son nom gagne un prix. On encourage aussi les élèves à corriger les erreurs de leurs pairs. Toutefois, la correction se fait parfois de façon dénigrante voire même méchante, sans pour autant que l'enseignant présente à l'élève une manière plus gentille de reprendre quelqu'un.

Lors de la deuxième séance d'observation, une activité en particulier nous a semblé très intéressante. Les élèves avaient à rédiger un conte collectif. L'activité était entièrement dirigée par l'enseignant, les élèves fournissant les idées et la plupart des mots de vocabulaire; l'enseignant, pour sa part, formulait les phrases. On composait environ un paragraphe ou deux par semaine. Les élèves copiaient le texte dans leur cahier; une fois le conte terminé, les élèves l'ont illustré.

À l'école C2, il y a trois classes régulières dont une classe jumelée de 1ère/2e années, une classe de 1ère année et une classe de 2e année. En général, les élèves inscrits dans la classe jumelée sont des franco-dominants prononcés. Dans les classes de 1ère et 2e année, on trouve surtout les élèves franco-dominants plus faibles et les élèves anglo-dominants.

Seuls les élèves anglo-dominants des classes de 1ère et 2e année reçoivent des cours de récupération linguistique. Deux groupes de cinq élèves chacun vont en récupération à raison de 20 minutes par jour, quatre jours par semaine. Les élèves sont évalués avant d'entrer en récupération et avant d'en être retirés. Le cours consiste à visionner un film fixe puis à pratiquer certains éléments spécifiques de vocabulaire. Par exemple, on pratique les prépositions et les adverbes de lieu: devant, derrière, en dessous, sous, sur, à l'intérieur, à l'extérieur, etc.

Dans l'école C4, il y a la classe régulière et la classe d'accueil. Cette classe d'accueil dessert le conseil scolaire en entier. Quinze élèves y sont inscrits, de la 1ère à la 6e année.

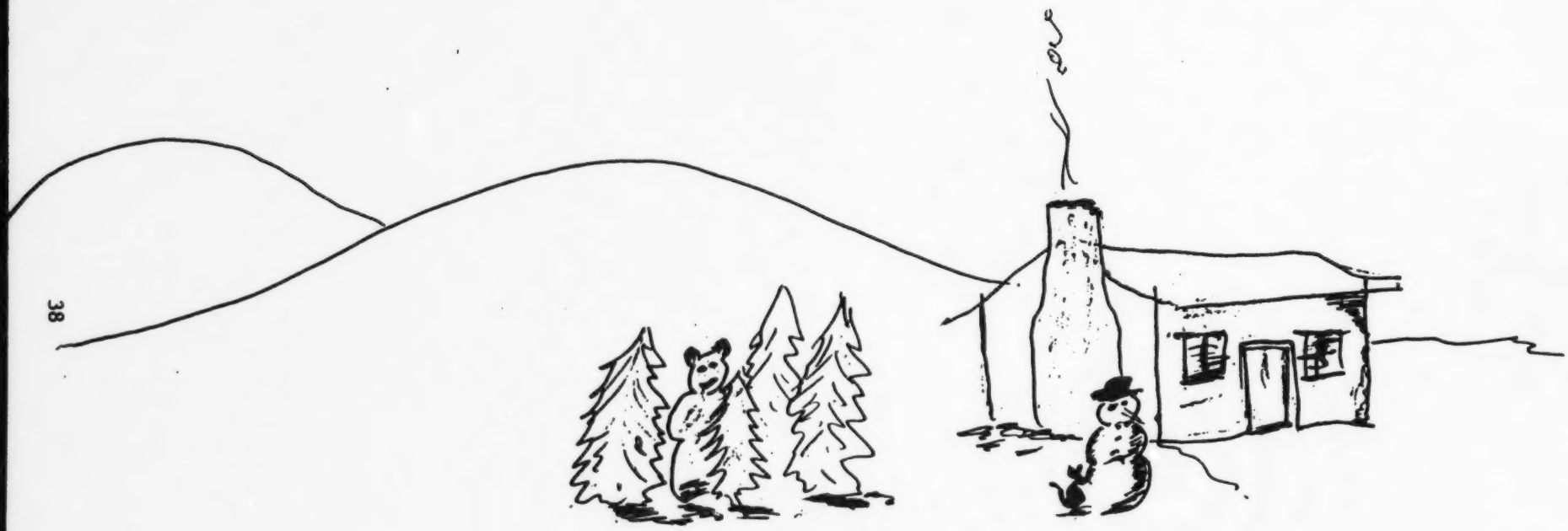
Dans celle-ci, beaucoup de temps est perdu parce que l'enseignant ne peut être partout et que les élèves ont des besoins différents et des capacités divergentes. Les élèves de la classe d'accueil assistent parfois à quelques activités en classe régulière, telles la catéchèse, les activités au gymnase, les activités de langue orale, la musique et les repas. Par contre, lors de la première séance d'observation, nous avons remarqué que, lors d'une activité de lecture, un élève de la classe d'accueil

en a été dispensé parce qu'il ne parlait pas assez français. À ce sujet, les élèves en classe d'accueil semblent comprendre assez bien quoique leur production soit limitée. Les élèves parlent parfois français, parfois anglais avec l'enseignant mais toujours anglais avec leurs pairs.

On évalue périodiquement le progrès des élèves en classe d'accueil, en consultation avec les enseignants des classes régulière et d'accueil. Lorsque l'on juge que le français de l'élève est assez bon pour lui permettre de suivre sans problèmes, on le réintègre dans la classe régulière.

Annexe

Dessin n° 1



Dessin n° 2

Dessin n° 3

Grille d'évaluation

© O.I.S.E. 96

nom:	école:	année scolaire:
intervieweur:	date:	programme:

☐ non analysable

Commentaires et exemples:

Interaction

blocage ☐
passif ☐
réactif ☐
interactif ☐

Cohésion

pauvre ☐
moyen ☐
bon ☐
supérieur ☐

Lexique

décrochages ☐
anglicismes ☐
var. vernaculaires ☐
termes avancés ☐

Structure

anglicismes ☐

accord — oui / non

avoir/être — oui / non

verbes pron — oui / non

temps des verbes

	oui	non
.		
.		
.		
.		
.		
.		

Recommendations:

Bibliographie

Castonguay, C. "Les transferts linguistiques au foyer". Recherches Sociographiques, 18(3) : (1977), pp. 431-450.

Desjarlais, L., Cyr, H., Brulé, G. et Gauthier, V. L'enfant parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française. Rapport final. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Gouvernement du Québec. Rapport de la commision d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec. Québec : L'Éditeur Officiel, 1972.

Joy, R. Languages in Conflict: The Canadian Experience. Toronto : McClelland and Stewart, 1972.

Lachapelle, R. et Henripin, J. La situation démolinguistique au Canada. Montréal : Institut de recherches sur les politiques publiques, 1980.

Lieberson, S. Language and Ethnic Relations in Canada. New York: John Wiley and Sons, 1970.

Mackey, W. "Typologie des interventions dans le domaine de l'enseignement", dans Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology. CIRB, Québec : Les Presses de l'Université Laval, (1978) pp. 209-228.

Macnamara, J. Bilingualism in Primary Education. Edinburgh: University of Edinburgh Press, 1966.

Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. Le français parlé en situation minoritaire. Volume I : Emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires. Rapport final. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Mougeon, R. et Canale, M. "Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough? Interchange, 9:(4), 1979.

Skutnabb-Kangas, T. "Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers". Dans Dittmar et al., Rolig Papir 12. 1978. pp. 221-279.

Smith, F. "Demonstration, engagement and sensitivity: Arevised approach to language learning" Language Arts, 1981.

Smith, F et Holmes, D.L. "The independence of letter, word and meaning identification in reading."

Reading Research Quarterly 6:(3), 1971, pp. 394-415.

Troike, R. "Social and cultural aspects of language proficiency", Article présenté au NIE Language Proficiency Assessment Symposium (1981), Airlie House, Virginia. (À paraître dans les actes du colloque).

Veltman, C. "Les incidences du revenu sur les transferts linguistiques dans la région métropolitaine de Montréal". Recherches Sociographiques 17:(3), 1976, pp. 323-339.

Wong Fillmore, L. "Learning a second language: Chinese children in the American classroom". Dans Alatis, J. (réd.), Current Issues in Bilingual Education. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980, pp. 309-325.

Wong Fillmore, L. "Instructional language as linguistic input: second language learning in classrooom". Dans Wilkinson, L.C. (réd.), Communicating in Classrooms. New York: Academic Press, 1982.

Wong Fillmore, L. 1983. "The language learner as individual". Dans Clarke, M. and Handscombe, J. (réds.), Papers from the 1982 TESOL Conference.

Wong Fillmore, L. and Ammon, P. Learning English Through Bilingual Education Project. Soumission de projet présentée au National Institute of Education, Department of Educational Psychology, University of California, Berkeley, n.d.